



Propuesta Educativa

E-ISSN: 1995-7785

[propuesta@flacso.org.ar](mailto:propuesta@flacso.org.ar)

Facultad Latinoamericana de Ciencias  
Sociales  
Argentina

Rey, Bernard

En torno a las palabras. "Competencia" y "competencia profesional"

Propuesta Educativa, núm. 42, noviembre, 2014, pp. 28-38

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041713004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Educación  
FLACSO ARGENTINA  
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
[propuesta@flacso.org.ar](mailto:propuesta@flacso.org.ar)  
ISSN 1995- 7785  
ARGENTINA

Propuesta  
**Educativa**  
**42**

---

**2014**  
**Dossier**  
**En torno a las palabras. “Competencia” y**  
**“competencia profesional”,**  
**por Bernard Rey,**

**Propuesta Educativa Número 42 – Año 23 – Nov. 2014 – Vol2 – Págs 28 a 38**

---

# En torno a las palabras. “Competencia” y “competencia profesional”<sup>1</sup>

Bernard Rey\*

La palabra “competencia” está lejos, como sabemos, de alcanzar unanimidad tanto en cuanto a su sentido como en cuanto a su interés. A pesar de que cada vez es más utilizada por los responsables de los sistemas educativos para designar aquello que los alumnos deben adquirir en la escuela, y también lo que los docentes deben saber hacer, muchas veces es blanco de ataques virulentos de polemistas o de docentes que rechazan que se formule por medio de este término aquello que la escuela tiene la misión de transmitir. ¿Cómo puede suscitar tales debates esta palabra? ¿Qué extensión semántica tiene para que pueda desatar semejantes pasiones? ¿Qué es lo que está en juego en sus usos? ¿Qué sucede, por último, cuando se le agrega el adjetivo “profesional”? ¿Cuáles pueden ser las incidencias de la aparición de “referenciales de competencias profesionales” de los docentes?

## Una denominación muda

Partamos de una primera aproximación, prudentemente minimalista: una competencia es la capacidad de cumplir cierto tipo de acciones; por ejemplo: saber llevar la contabilidad de una pequeña empresa, saber patinar sobre hielo, saber escribir un texto teniendo en cuenta el destinatario y la situación de comunicación, saber leer un mapa.

Esta definición basta para poner en evidencia una primera dificultad: la realidad que la palabra “competencia” pretende designar es inducida. Una competencia no es algo directamente observable. Cuando un individuo realiza correctamente una acción, se infiere entonces que posee la competencia para ese tipo de acciones.

Pero a esta suposición que reenvía de la capacidad a aquello que, dentro del sujeto, se supone que la produce, se suma otra: se postula que si el individuo ha sabido realizar una o varias acciones del mismo tipo, entonces sabrá realizar todas las acciones de ese tipo.

Reconocer una competencia es, entonces, plantear la hipótesis de una recurrencia e incluso de una doble recurrencia: recurrencia del lado de las situaciones, ya que se supone que entre todas aquellas que abarca el enunciado de la competencia hay algo en común; recurrencia del lado del sujeto, ya que se supone que percibirá lo que hay en común en esas situaciones múltiples y podrá aprovecharlo para poner en práctica los mismos procedimientos. Reconocer que alguien posee la competencia para leer mapas, es suponer por un lado que hay efectivamente algo en común en la lectura de todo tipo de mapas y, por otro lado, que el individuo en cuestión percibirá ese elemento común y que incluso en un mapa diferente de los que conoce podrá poner en acción los procedimientos o rutinas a las que está habituado para esta acción.

Estos postulados que conviene plantear para utilizar la noción de competencia la vuelven frágil. ¿A partir de cuántas acciones exitosas de un tipo determinado es razonable inducir la competencia de su autor? ¿Cuál es el grado de similitud entre situaciones o acciones que autoriza a

\* Filósofo, la Sorbonne, Francia; Dr. en Cs. de la Educación, Universidad de Lyon 2, Francia. Es Profesor Honorario de la Universidad Libre de Bruselas, Bélgica y Miembro del Consejo Científico del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica, INRP-Francia. Dirigió investigaciones y es autor de publicaciones sobre la enseñanza en la escuela, los aprendizajes, las competencias, y los saberes escolares y profesionales de los docentes. E-mail: brey@ulb.ac.be

estimar que son "del mismo tipo" y que un individuo considerado competente debe ser capaz de enfrentar con éxito? Este tipo de dificultades afectan irremediablemente todo intento de evaluar competencias y vuelven endeble desde un principio la idea según la cual los referenciales de competencias profesionales contribuirían a hacer más exacta y menos subjetiva la evaluación de los "profesionales".

Dado que una competencia es ese poder, interno al sujeto, que suponemos que está en el origen de una aptitud, cada competencia no es designada sino por el enunciado de la aptitud a la que se supone que se refiere. Así, al alumno que hemos visto muchas veces descomponer un número en factores primos, se le atribuye la competencia "saber descomponer un número en factores primos". Lo que equivale a decir que el enunciado de una competencia no nos enseña nada; lo único que hace es repetir lo que se supone que explica; la competencia está condenada a llevar el nombre de lo que produce. Está irremediablemente encerrada en la metonimia. Pero su silencio revela mucho sobre al menos tres puntos:

1. El enunciado de una competencia no dice nada sobre los procedimientos, los métodos, las etapas y los medios que convendría poner en práctica para cumplir la acción a la cual apunta. Así, cuando un referencial de las competencias profesionales del docente enuncia que el profesor debe "*ser capaz de enfrentar los conflictos*" o "*ser capaz de tener en cuenta los ritmos de aprendizaje de los alumnos*" (Ministerio de Educación Nacional, 2007a), no dice nada acerca de la manera de actuar para lograrlo y, por la misma razón, nada garantiza que sea posible obtener los resultados que el enunciado plantea como esperables. Aunque se supone que la competencia pertenece a su ejecutor, está formulada en los términos que juzgan convenientes quienes detentan la autoridad.
2. El enunciado de la competencia tampoco dice nada sobre el funcionamiento mental del individuo competente. Indica una acción formulada con las palabras propias de la práctica social correspondiente. Pero no dice nada sobre los mecanismos psicológicos de la competencia. Ahora bien, este silencio no es una simple omisión; manifiesta una ignorancia. Cuando los psicólogos hablan de competencias, es para denominar algo que habría que explicar: como lo indica el título de una obra, la competencia es un enigma (Dolz y Ollagnier, 2002). Al parecer el intento de explicación psicológica de la competencia viene a tropezar con su generatividad. Como lo hemos visto, las situaciones a las que el individuo juzgado competente es capaz de enfrentarse son "del mismo tipo"; esto no significa que sean idénticas; de allí que la competencia implique la adaptación y el engendramiento de procedimientos siempre nuevos. Hace ya largo tiempo (1969), Chomsky ha señalado esta productividad en el caso de una competencia esencial al ser humano, la competencia verbal. Constatando (1968), en contra de las explicaciones conductistas del lenguaje humano, que no es posible dar cuenta de la productividad a partir de una acumulación por parte del niño de comprobaciones empíricas sobre lo que escucha proferir a su alrededor, se vio llevado a plantear la hipótesis de que la competencia lingüística es innata. Si bien no podríamos invocar ese origen para las competencias propias de las actividades que ha sedimentado cada cultura humana, queda claro que estas guardan su misterio.
3. Más aún, la formulación ordinaria de las competencias no dice nada sobre la manera de adquirirlas o de hacerlas adquirir. Los referenciales de competencias, sean cuales fueren, no son herramientas didácticas ni formativas. Decretar que los alumnos deben saber "*utilizar el nivel de lengua adecuado*" (Ministerio de Educación Nacional, 2007b) no provee evidentemente ninguna indicación sobre la forma de llegar a ello. Afirmar que el docente debe saber "*tener en cuenta la diversidad de los alumnos*" (Ministerio de Educación Nacional, 2007a) no enseña nada sobre las modalidades de formación que permitirán construir esa competencia.

Como se desprende de estas observaciones, la competencia es particularmente digna de ser objeto de la presente sección, que está pensada para construirse *"en torno a las palabras"*. La competencia es ante todo una palabra, una palabra que es seguro que designe una realidad. Es aquello con lo que recubrimos nuestras ignorancias sobre aquello que hace a un individuo capaz de una habilidad reiterable.

## Competencia y consagración del individuo

Pero una palabra nunca es solo un *flatus vocis*. Defendiendo su emplazamiento semántico entre las demás palabras, toma parte en una categorización del mundo que se impone a nuestra manera de pensar. Contribuye así a construir lo que tenemos por evidente. Intentemos identificar esas evidencias e interrogarlas.

A falta de designar algo que podamos conocer, tiene un valor ilocutorio: aún si no dice nada, hace. ¿Qué es lo que hace? Reconoce a algunos el poder de realizar acciones, poder del que otros están desprovistos. ¿Qué sucede realmente para que se declare a alguien competente en un tipo de acciones? Se constata que una acción, significativa en un campo determinado de las prácticas sociales, ha sido realizada con éxito según las normas vigentes: los accesorios de freno de un auto han sido cambiados; después de la lectura de una obra narrativa, se ha hecho un resumen de la misma; después de una prestación a un cliente, se ha redactado una factura; una intervención oral ha sido elaborada y presentada ante un público, etc. Hablar de competencia, es atribuir al sujeto humano involucrado en esa acción el origen de su realización. Es decir que tal individuo tiene la competencia de cambiar los accesorios de freno, que tal otro tiene la competencia de hacer un resumen, que otro sabe hacer facturas, etc.



Se puede constatar que la noción de competencia allí no es más que una palabra, pero una palabra que expresa una relación de carácter social: consiste en atribuir una acción al individuo que la ha realizado, siendo esta atribución a la vez un reconocimiento y una imputación de responsabilidad. Esta atribución es claramente un gesto social; no es simplemente tener en cuenta una constatación objetiva. Como hemos indicado anteriormente, solo es justificable mediante hipótesis. Si un individuo ha llevado a cabo una tarea, nada garantiza que sea capaz, en el futuro, de realizar una tarea del mismo tipo, ni incluso una tarea idéntica, dado que en rigor su primera realización podía deber su éxito al azar o a rasgos de la situación que pasaron desapercibidos. Así-

mismo, atribuir la competencia al autor de una acción no significa que se ha comprendido qué es lo que, en el funcionamiento de ese individuo, produce la acción constatada. La atribución puede establecerse sin que se haya esclarecido el detalle de los actos que conducen al éxito, sin que se los haya hecho públicos y disponibles para todo ser humano que quiera adquirirlos. La competencia es atribuida, entonces, no a modalidades de acción accesibles a todo sujeto, sino a características singulares propias de un individuo, misteriosas, ocultas en lo más profundo de su ser, como un carisma.

¿Por qué centrarse así en el individuo y sus misterios para buscar allí las causas o las razones de una acción exitosa? Porque, en definitiva, si la acción se ha realizado, esto se debe a una multi-

plicidad de elementos que exceden muy ampliamente lo que puede estar relacionado con el individuo: las circunstancias, la situación, sus limitaciones y sus posibilidades, la relación dinámica que se estableció entre cuestiones fácticas y una finalidad, finalidad que lejos de ser planteada por el individuo se inscribe en una práctica social que va más allá de él, y todo dependiendo de un estado históricamente dado de actividades, medios, metas y normas. Que los accesorios de freno de un auto hayan sido cambiados, depende al menos tanto del estado de los medios de transporte en nuestra sociedad, de las técnicas utilizadas para la fabricación de los vehículos, de una organización económica y comercial, de una forma de división del trabajo, de las herramientas de las que dispone la empresa, etc., como de las singularidades del ejecutor de la acción. Que se realice un resumen de una obra narrativa, remite a una forma de organización escolar, al tipo de ejercicios que se practican allí, a las normas que los rigen, a la existencia culturalmente establecida de una actividad literaria y, dentro de ella, de los géneros narrativos, etc.

El uso de la noción de competencia es, por lo tanto, una operación ideológica que consiste en encerrar en el autor la responsabilidad del éxito o de fracaso de una acción. Pero, ¿qué significa esta atribución? ¿Para qué sirve? ¿Cuál es la función de esta operación que consiste en ir a buscar en el centro del individuo, en la opacidad de sus singularidades, el principio de engendramiento de acciones juzgadas exitosas según los criterios socialmente admitidos?

## **Competencias y desregulación**

Según algunos sociólogos (Ropé y Tanguy, 1994), es en el seno de las empresas donde se impuso en primer lugar la noción de competencia, antes de pasar al mundo de la formación profesional y al de la escuela. Surgió por oposición a la noción de calificación. Una calificación está estandarizada y remite a normas: corresponde a un diploma, obtenido luego de exámenes que sancionan una formación de duración y de contenidos formalmente definidos, impartida por organismos habilitados; permite acceder a un puesto de trabajo determinado, al que corresponde una escala de remuneración. De este modo, la calificación conlleva el resultado de convenciones y negociaciones dentro de instituciones diversas (Estado, sindicatos, asociaciones patronales, instituciones educativas, instancias de control y de resolución judicial de conflictos).

Pero desde hace unos treinta años, las nuevas condiciones industriales y comerciales incitan a las empresas a desear liberarse de las limitaciones que la noción de calificación impone para la gestión del personal (contrataciones, despidos, promociones, etc.). Lo que ahora cuenta, a los ojos del empleador, no es tanto la formación sino la experiencia (Levy-Leboyer, 1996), no es tanto la calificación del asalariado como las cualidades personales que pueda tener y que le permitirán enfrentar tareas diferentes de aquellas para las cuales ha sido formado y a condiciones de trabajo inhabituales. La palabra “competencia” ha sido llamada a cubrir esas cualidades y permitir justificar la contratación o la promoción, no según criterios públicos y preestablecidos, sino según exigencias en constante mutación. La competencia, así concebida, se expresa en la adecuación, no de una operación a una tarea, sino de una persona a una situación.

Su uso modifica las relaciones sociales entre empleadores y empleados (Stroobants, 1994, 1999). Desregulariza la relación salarial en el sentido de que sortea las reglas negociadas que hacían corresponder un puesto de trabajo y un nivel de salario a una formación definida. Hace corresponder la atribución de un puesto y de una remuneración, ya no a reglas preestablecidas en base a la formación, sino a una apreciación del valor del individuo. Esto es lo que está en juego en la noción de competencia, tal como aparece en el mundo del trabajo en el curso de los años ochenta. Se comprende, entonces, que haya sido criticada como un instrumento al servicio del neoliberalismo económico.

## **Competencia y mundo escolar**

Algunos docentes, algunos autores de pasquines, pero también algunos investigadores en educación (Crahay, 2006) han llegado a afirmar que, tomada en esa filiación, la noción de competencia está definitivamente marcada por el oprobio. De allí la condena sin vuelta atrás de los

referenciales que fijan las competencias que los alumnos deben adquirir y los que indican las competencias profesionales que los docentes deben tener.

Pero tal vez convenga no ser tan expeditivos. Podría ser que en el mundo escolar la noción de competencia tomara otros sentidos, lo cual no excluye en absoluto, por supuesto, que estos puedan a su vez ser sometidos a la crítica. En efecto, es difícil suponer que una palabra pueda pasar de un campo de la práctica (el del trabajo asalariado) a otro (el de la escuela) conservando idénticos sus sentidos y sus implicaciones. Una palabra no es, en sí misma, portadora de maleficios. Toma su sentido de su diferencia con las demás. En el campo de la empresa, la palabra "competencia" toma su sentido de su oposición con la palabra "calificación". En este sistema de oposiciones, el término competencia pretende hacer aparecer un aspecto de la realidad (lo que el individuo sabe hacer, no por su formación, sino por su historia, su personalidad y su experiencia), que no abarcaba el término calificación. El nuevo término permite proponer esta realidad como pertinente para la atribución de un puesto de trabajo y de un salario: si tiene consecuencias prácticas (perjudiciales), es porque opera en el seno de relaciones de fuerzas y de condicionamientos que existen en el campo del trabajo asalariado.

Cuando se pasa a otro campo de la práctica (la escuela), encontramos otros condicionamientos y otras relaciones de fuerzas con configuraciones totalmente diferentes. El paso de un campo de prácticas a otro implica siempre una traducción (Rey, 2003). Así, en el medio escolar, no se trata de aprovecharse del hecho de que un individuo sea, por razones misteriosas, competente, sino de saber cómo y en qué se lo puede hacer competente. Lo que está en juego en la noción de competencia no es subvertir el reconocimiento de la formación, sino definir mejor las condiciones y las finalidades de la formación. Entonces, tiene por función hacer establecer, por parte de la instancia estatal democráticamente elegida, lo que la escuela tiene la misión de hacer adquirir. Esto está lejos de ser banal en los países en los que, como sucede por ejemplo en Bélgica, el sistema de enseñanza está balcanizado y donde los programas pueden ser decididos a escala local por el poder organizador (una comuna, una asociación, etc.) que dirige un pequeño grupo de escuelas y organiza allí la enseñanza. En este sentido, un referencial de competencias tiene una función más bien reguladora que desreguladora, y contribuye a evitar que el funcionamiento escolar se vuelque totalmente a la economía de mercado.

Por otra parte, es interesante examinar más de cerca las competencias que se encuentran en los referenciales escolares (Rey, Carette, Defrance y Kahn, 2003). Ya que, si bien se encuentran en ellos algunos tipos de *saber-hacer* automatizables (por ejemplo, los que corresponden a las operaciones aritméticas o a las reglas de ortografía), la mayor parte de los enunciados se relaciona con competencias que exigen elegir "con buen criterio" los tipos de *saber-hacer* básicos que convienen a situaciones singulares cada vez. Este es el caso de, por ejemplo, competencias tales como "[En la escritura de un texto], adaptar el objetivo al destinatario y al resultado buscado" o "Saber cuándo y cómo utilizar las operaciones elementales" (Ministerio de Educación Nacional, 2007b). La noción de competencia presenta el interés de destacar una exigencia que desde hace mucho tiempo es propia de las tareas escolares: se pide a los alumnos no solo que repitan operaciones estereotipadas para las que se los ha entrenado, sino también que interpreten situaciones nuevas y, para responder a ellas, movilicen con criterio los recursos necesarios.

Ahora bien, esta interpretación escolarmente legítima de las situaciones no es realizada espontáneamente por parte de todos los alumnos. Como responde a una familiaridad cultural con la escuela, puede ser socialmente discriminatoria. No es una ventaja desdeñable que la noción de competencia nos obligue a dirigir la mirada a esas exigencias ocultas en el corazón de las tareas escolares.

## **Competencias y profesionalización de los docentes**

Dado que las competencias que se espera de los alumnos implican la movilización con buen criterio de aquello para lo que se los ha entrenado, veamos ahora qué sucede con las competencias que se esperan de los docentes. En efecto, vemos aparecer, en diferentes países, referenciales de "competencias profesionales" de los docentes. Así sucede en Francia, donde, dentro de las

Especificaciones de los IUF<sup>2</sup> (Ministerio de Educación Nacional, 2007a), se encuentra un listado de esas competencias profesionales.

Sería reductor volcar sobre este uso de la noción de competencia, las observaciones que hacíamos al comienzo del presente artículo sobre la desregulación que implica esta noción en el ámbito de la empresa, dado que la aparición de un referencial de competencias de los docentes introduce reglas allí donde no había ninguna. No parece, en efecto, que haya habido precedentemente un texto legislativo o reglamentario que explicitara, de una manera sistemática y para el conjunto de los docentes de todos los órdenes y de todas las disciplinas, las diferentes dimensiones de esta “profesión”. Sin duda esta imprecisión se debía al hecho de que la enseñanza, en todo caso para los profesores de secundaria, no era percibida como algo que exigiera competencias específicas: en la medida en que una persona era lo suficientemente instruida en una disciplina, era evidente que por ese mismo hecho estaba capacitada para enseñarla. El establecimiento de un referencial de competencias profesionales del docente rompe con esta situación: instituye una especificidad de la función y contribuye tal vez a hacer de ella una “profesión”.

Pero hemos visto también que lo que caracteriza a una competencia es la actuación con buen criterio: la persona competente es aquella que es capaz de elegir y combinar diferentes recursos, haciéndolo con buen criterio, para realizar una tarea o enfrentar una situación. De allí que la utilización de la noción de competencia para describir la profesión del docente podría significar que no se trata solo de una actividad de ejecución en la cual el actor domina un cierto número de procedimientos y los ejecuta en orden. Cuando se habla de competencias en relación con el docente se está implicando que le corresponde decidir qué conviene hacer en las diferentes situaciones profesionales que encuentra, dicho en otras palabras, determinar el “buen criterio”. En este sentido, otra vez, la noción de competencia podría contribuir a profesionalizar la función docente, en la medida en que implica que el actor elija, por sí mismo, aquello que conviene hacer en un momento dado.

33

Como resultado de esto, podemos precisar qué debe ser una competencia para poder ser denominada “profesional”. Hasta este momento hemos visto que una competencia no es solo una disposición para realizar cierto tipo de tareas, sino que, como estas tareas pueden ser constantemente singulares e inéditas, también es la facultad de elegir el procedimiento que conviene a cada una. Lo que impone agregar, entonces, la referencia a la noción de “profesionalidad” es que a la persona competente le corresponde determinar qué conviene en cada momento de su práctica profesional. En su sentido original, la “competencia” es el derecho que tiene un tribunal a juzgar en un tipo de asunto determinado y en un territorio dado. La competencia profesional es la facultad de juzgar sobre qué es lo oportuno en las situaciones que la profesión lleva a encontrar.

Pero no por eso las normas, los valores y los principios en función de los cuales el profesional determina qué es lo que conviene hacer en una situación nueva dependen de la arbitrariedad del sujeto. El sujeto debe poder “profesar”<sup>3</sup> su práctica, es decir, en el sentido original del término, como recuerda Bourdoncle (1991), explicitar y hacer públicas las razones de sus opciones y decisiones. Tal como escribe Étienne (2008), el profesional “dice *los gestos adecuados a las situaciones y al estado de los saberes*”.

Como resultado de esto, aparece el vínculo profundo que existe entre una competencia profesional y los saberes. Una competencia es la movilización de diversas operaciones elementales para responder con buen criterio a una situación, y esta movilización involucra inevitablemente una interpretación de la situación. Pero, para tener un carácter profesional, esta interpretación, a su vez, no es ni intuitiva ni deducible solo de la experiencia práctica; debe poder ser hecha pública y transmitida explícitamente; se basa, entonces, necesariamente en un discurso surgido de una problematización de la realidad y que conlleve pruebas; implica un proceso de racionalización. Si las competencias del docente quieren ser “profesionales”, deben fundar la interpretación de las situaciones en las que operan, no en una categorización del sentido común, sino en una categorización científica de las situaciones escolares.

¿Es así como son concebidas las competencias profesionales, por una parte en los discursos

que acompañan la formación de los docentes y por otra parte en el referencial de competencias profesionales?

Del lado de los discursos, los especialistas en educación (por ejemplo, Perrenoud, 1996) señalan que un docente no actúa en forma continua basándose en un plan concertado y en una reflexión racional. Una parte considerable de las acciones del docente en clase está gobernada por rutinas, maneras de hacer en parte automatizadas y que se desarrollan con frecuencia por debajo del umbral de conciencia. En este sentido, la acción educativa escapa a lo que el docente podría decidir en función de los saberes científicos que haya adquirido durante su formación.

Perrenoud (*op cit.*), pero también los investigadores recomendados de la "didáctica profesional" (cf., por ejemplo, Samurçay y Pastré, 1995) utilizan con frecuencia la noción de esquema, tomada de Piaget, para caracterizar la manera en que un individuo competente moviliza los recursos que convienen para una tarea o una situación nueva. Esta noción presenta la ventaja de dar cuenta del hecho de que un mismo esquema, gracias a su poder asimilador, puede ser puesto en práctica no solo en las situaciones en las que ha sido construido, sino también en situaciones relativamente nuevas. Al mismo tiempo, permite proponer un modelo de adquisición de las competencias (y por lo tanto de formación): un esquema es susceptible, por acomodación, de modificarse al enfrentarse a situaciones nuevas. Perrenoud extrae como conclusión que lo esencial de la formación de los docentes debe hacerse en situaciones de prácticas reales. Admite que la toma de conciencia por parte del individuo de sus propios esquemas puede contribuir a su transformación, pero estima que esto no puede hacerse sino en condiciones muy restrictivas. Tal posición, en todo caso, equivale a excluir que la competencia pueda construirse a partir de la adquisición de saberes bajo forma de textos. Al reducir la competencia profesional a un conjunto de esquemas de acción, limita la parte atribuida a las categorizaciones científicas en el funcionamiento de las competencias y en ese sentido corre el riesgo de llevar a una concepción reductora de la profesionalidad.

## 34

¿Qué sucede ahora con las competencias profesionales del docente tal como las encontramos en las Especificaciones de los IUFM? Allí encontramos diez competencias principales, cada una de ellas especificada bajo la forma de un conjunto de "conocimientos", "capacidades para ponerlos en práctica" y "actitudes". Sin pretender hacer aquí un análisis completo de ese documento, podemos señalar algunas de sus características.

Como se trata de una lista de competencias, no asombra que la mayoría refiera a tareas del docente o a sectores de actividades: "*diseñar y poner en práctica su enseñanza*", "*organizar el trabajo de la clase*", "*evaluar a los alumnos*", "*trabajar en equipo y cooperar con los padres y los colaboradores de la escuela*", etc. Pero es más sorprendente comprobar que tres de ellas (tres de las diez) no designan la capacidad de realizar tareas, sino "cualidades" con las cuales las tareas deben ser realizadas: "*actuar como funcionario del Estado y de una manera ética y responsable*", "*dominar la lengua francesa para enseñar y comunicar*", "*tener en cuenta la diversidad de los alumnos*". En efecto, lo que se menciona son características que se disponen en escalas de preferencia y que remiten a valores.

Cuando examinamos el detalle de las especificaciones que acompañan a cada una de las diez competencias, nuevamente asombra la abundancia de enunciados que indican no tareas, sino normas en función de las cuales las tareas deben cumplirse. Por ejemplo: "*actitud de rigor científico*", "*tener en cuenta la dimensión cívica en la enseñanza*", "*el profesor vela por la preservación de la igualdad y la equidad entre alumnos, para que cada alumno tenga una mirada positiva de sí mismo y del otro*", "*vela por que cada alumno sea consciente de sus progresos, del trabajo y los esfuerzos que debe producir*", "*el profesor observa una actitud crítica en cuanto a la información disponible*", "*el profesor observa, en el ejercicio de su actividad profesional, una actitud que favorezca el trabajo colectivo, el diálogo con los padres y la dimensión de colaboración*", "*el profesor da muestras de curiosidad intelectual y sabe interrogarse sobre su enseñanza y sus métodos*", etc.

En cierta forma, la riqueza de estas indicaciones normativas dentro de este referencial, podría ir en favor de la profesionalización de los docentes: parecen tomar en serio el hecho de que una competencia implica siempre apreciaciones sobre lo que conviene e insisten en los valores en

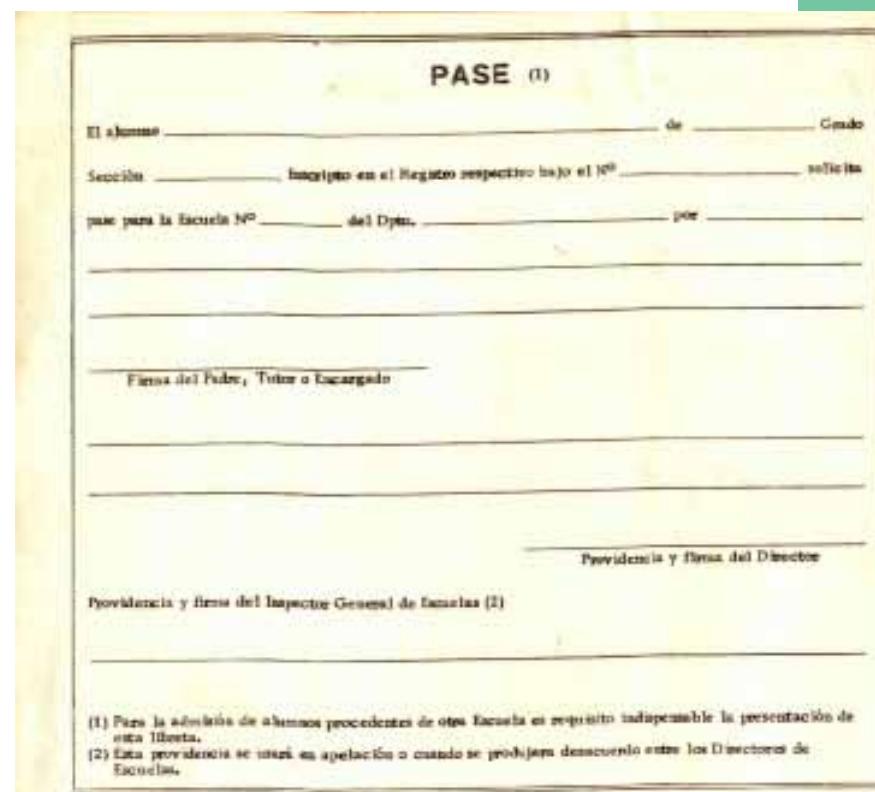
función de los cuales el docente debe juzgar con buen criterio. Pero hay que señalar también que esta determinación de las normas de la acción docente no emana aquí de los docentes mismos; es operada, dentro de este referencial oficial, por la autoridad jerárquica. No es la "profesión" de los docentes la que fija sus valores y sus prioridades, sino el empleador. A lo sumo, se trata de una "semi-profesión" (Bourdoncle, 1991).

Pero lo que es igualmente notable es que las normas indicadas o evocadas de este modo en el referencial no están de ninguna manera basadas en saberes: los principios a observar son decretados, sin ser argumentados ni fundamentados a partir de referencias a trabajos científicos.

Aunque cada una de las diez competencias está acompañada de una lista de "conocimientos" que la integran, estas son en su mayor parte informaciones de naturaleza institucional u organizacional: "*El profesor conoce sus derechos y recursos frente a una situación de amenaza de violencia*"; "*El profesor conoce los dispositivos educativos para hacerse cargo de la dificultad escolar y de los alumnos en situación de desventaja*"; "*El profesor conoce el papel y la función de las asociaciones de padres de alumnos, [...] los dispositivos de ayuda a la inserción de los alumnos, [...] los procedimientos de orientación y las diferentes vías que los alumnos pueden emprender*", etc. La mención de saberes constituidos en los que podría apoyarse el docente para ejercer sus competencias es escasa y alusiva: "*El profesor conoce los fundamentos de la psicología del niño, del adolescente y del joven adulto, los procesos*

*de aprendizaje de los alumnos y los obstáculos posibles en esos procesos*"; "*El profesor conoce los elementos de sociología y de psicología que le permiten tener en cuenta, en el marco de la enseñanza, la diversidad de los alumnos y sus culturas*".

En síntesis, en este referencial, las competencias presentadas como profesionales no lo son en absoluto, por un lado porque no son "profesadas" por los profesionales, por otro lado porque en ausencia de los saberes que las acreditarían, nada es "profesado". Algunos autores (por ejemplo Bourdoncle, 1993) han señalado que el tema de la profesionalización de los docentes podría ser un sueño y encubrir, bien por el contrario, su proletarización. La lectura del presente referencial tendería a confirmar su posición.



## Conclusión

La contigüidad de la palabra "competencia" y el adjetivo "profesional" permite dar a la primera toda su amplitud y al mismo tiempo precisar de una manera restrictiva sus condiciones de uso.

- En primer lugar, sólo hay competencia en un área circunscrita. Así lo impone el sentido originalmente jurídico de la palabra, que designa el tipo delimitado de asuntos que puede tratar una instancia judicial o política.
- Para ser competente, el actor de una práctica social debe manejar una gama de procedi-

Material de investigación  
equipo Silvia Finocchio

mientos automatizados relacionados con su área, así como también un conjunto de informaciones sobre esa área. Pero esto no basta. Al verse confrontado en su práctica a situaciones siempre singulares y por lo tanto relativamente inéditas, el actor competente es aquél que sabe movilizar, de los conocimientos y los procedimientos que posee, aquellos que convienen a la singularidad de la situación.

- No hay regla general que dé cuenta, universalmente, de qué es el "buen criterio". Se determina, cada vez, sobre la base de una interpretación de la situación. Pero una multiplicidad de interpretaciones son posibles. Por lo tanto, es imposible definir cuál es la "interpretación correcta" más que diciendo que es la que da la persona autorizada. En la escuela, es el maestro; en las prácticas sociales, son los "profesionales". En este punto, la competencia parece ser nada más que un efecto de la construcción social de una legitimidad y de una autoridad.
- Pero en cuanto la competencia es "profesional", el profesional debe poder "profesar" la determinación que hace del "buen criterio", es decir hacerlo explícito y público. Así, se elaboran discursos que exponen "razones", es decir rechazan el esoterismo, la subjetividad, la experiencia singular e intentan elaborar afirmaciones que cualquiera pueda controlar mediante la razón y la observación. Son estos discursos los que denominamos "saberes". Por supuesto, no están desprovistos de arbitrariedad, de incertidumbres y de efectos de poder. Pero las interpretaciones de la realidad que ofrecen, sobre las cuales el profesional construirá, en cada situación, su decisión sobre lo que conviene, son resultado del cuestionamiento de la opinión inmediata y de una problematización de lo real.

Esta es la noción de competencia, al cabo de lo que podríamos denominar el recorrido largo, en el sentido de que agrega reglas a las reglas y condiciones a las condiciones, para que se pueda reconocer a alguien una competencia. Pero precisamente porque el recorrido es largo, no podemos evitar que, en muchas circunstancias, sea voluntaria o involuntariamente acortado, lo cual no deja de engendrar efectos ideológicos.

## 36

Así sucede cuando le quitamos a la competencia la exigencia de que sean los profesionales mismos los que determinen los principios y fundamentos del "buen criterio". Esto puede suceder cuando los saberes que deberían ser la base de esos principios están ausentes o son insuficientes (*¿sería el caso de los docentes?*) o bien cuando las condiciones sociales del ejercicio de la profesión someten a sus miembros a una obediencia jerárquica. El enunciado de las competencias se reduce, entonces, al enunciado de las exigencias del empleador.

Pero también surge un cortocircuito cuando se renuncia a tomar en cuenta los dispositivos sociales de construcción de la competencia y a intentar aclarar en qué se basan. Es lo que se produce cuando se asimila la competencia a mecanismos psicológicos. Así, se puede explicar la actuación con buen criterio mediante el funcionamiento de esquemas. Los procesos de asimilación y de acomodación dan cuenta a la vez de la adecuación a situaciones singulares y de la construcción de la competencia. Pero si extraemos rigurosamente las consecuencias de esta explicación para la educación, el modelo que propone consiste en privilegiar el ejercicio directo de la práctica por los estudiantes en formación. Ahora bien, tal formación conlleva el riesgo de que los esquemas así construidos sean los que permiten la sobrevida y la reconducción de las prácticas tradicionales, más que la invención de prácticas orientadas a saberes y a valores.

Hay un cortocircuito también cuando en la escuela se considera natural y única posible la interpretación escolar de las situaciones, olvidando que algunos alumnos pueden espontáneamente operar con otras. Porque esto conduce a desestimar el esfuerzo por explicitar y por difundir los principios que comandan esta interpretación escolarmente legítima; de ese modo, se otorga involuntariamente una ventaja a los alumnos que ya se han familiarizado con esa interpretación en su medio de origen y se atribuye una superioridad a sus esfuerzos o a sus cualidades personales.

Hay un cortocircuito siempre que en la escuela se reduce las competencias a ser solo procedimientos estereotipados que deben ejecutarse a pedido. Porque así se acostumbra a los alumnos a asumir solo funciones de ejecutores.

Por último, el cortocircuito más estrecho se produce cuando se renuncia no solo al esclarecimiento de las condiciones sociales que permiten que un actor realice una tarea, sino incluso a una exploración psicológica de aquello que hace posible en él esa realización. Entonces, ya no se puede definir la competencia sino como lo que genera la capacidad, según un procedimiento análogo al que atribuye la capacidad que tiene un medicamento de hacer dormir a su "virtud dormitiva". El que realiza la tarea lo hace porque tiene el "don" o las "cualidades personales" que lo permiten. De ahí que se vuelvan caducas las reglas que vinculan el compromiso de una determinada persona respecto de una tarea determinada a una formación y a condiciones socialmente definidas.

La noción de competencia, como vemos, puede dar lugar a usos que se puede tomar legítimamente como nefastos. Pero al parecer esto se produce cuando se le amputa una parte más o menos importante de las reglas que le dan sentido.

## Bibliografía

- Bourdoncle, R. (1991), "La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines: 1. La fascination des professions", in *Revue française de pédagogie*, nº 94, pp. 73-88.
- Bourdoncle, R. (1993), "La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe", in *Revue française de pédagogie*, nº 105, pp. 83-119.
- Chomsky, N. (1969), *La linguistique cartésienne* [trad. N. Delannoë et D. Sperber], Paris, Seuil.
- Chomsky, N. (1968), *Le langage et la pensée* [trad. L. J. Calvet], Paris, Payot.
- Crahay, M. (2006), "Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence en éducation", in *Revue française de pédagogie*, nº 154, pp. 97-110.
- Dolz, J., Ollagnier, E. [éd] (2002), *Lénigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck-Université.
- Étienne, R. (2008), "Autour des mots: Professionnalisation, formation à et par la recherche", in *Recherche et Formation*, nº 59.
- Levy-Leboyer, C. (1996), *La gestion des compétences*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- Ministère de L'Éducation Nationale (2007a), *Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut universitaire de formation des maîtres*. Disponible en: <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MEN-S0603181A.htm>
- Ministère de L'Éducation Nationale (2007b), *Expérimentation du livret de connaissances et compétences* [document de travail].
- Perrenoud, P. (1996), "Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants: analyse des pratiques et prise de conscience", in Paquay, L. ; Altet, M. ; Charlier, C. ; Perrenoud, P., *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, De Boeck-Université, pp. 181-207.
- Rey, B. (2003), "Diffusion des savoirs et textualité", in *Recherche et Formation*, nº 40.
- Rey, B. ; Carette, V. ; Defrance, A. ; Kahn, S. (2003), *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck.
- Ropé, F. ; Tanguy, L. [dirs.] (1994), *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan.
- Samurçay, R. ; Pastré, P. (1995), "La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences", in *Éducation permanente*, nº 123.
- Stroobants, M. (1994), "La visibilité des compétences", in Rope, F. ; Tanguy, L. [dir.], *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan, pp. 175-203.
- Stroobants, M. (1999), "La qualification ou comment s'en débarrasser", in Dolz, J. ; Ollagnier, E. , *Lénigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 61-73.

## Notas

- 1 Este artículo fue publicado originalmente en francés bajo el título “Autour des mots: compétence et compétence professionnelle” en el N° 60 de la Revista *Recherche et Formation* en el año 2009. Agradecemos al autor, a Patrick Rayou por su colaboración y a Anne Barrère y Cédric Frétigné (Jefes de Redacción de *Recherche et Formation*) por su permiso para traducirlo al español y publicarlo en *Propuesta Educativa*.
- 2 N. de la T.: IUFM es Instituto Universitario de Formación de Maestros
- 3 N. de la T.: “professer” tiene en francés el sentido de “Declarar, expresar públicamente y en voz alta una opinión, una teoría”. En castellano, el significado no es el mismo, aunque una de las acepciones de “profesar” es “ENSEÑAR una ciencia o un arte.”

### Resumen

La utilización de la palabra competencia ha suscitado numerosos debates. Si bien desde una aproximación minimalista una competencia es la capacidad de cumplir cierto tipo de acciones, el enunciado no dice nada sobre los procedimientos, los métodos, las etapas y los medios que convendría poner en práctica para cumplir la acción. Tampoco sobre el funcionamiento mental del individuo competente y mucho menos sobre la manera de adquirirlas o de hacerlas adquirir. Se trata de una palabra que expresa una relación de carácter social consistente en atribuir una acción al individuo que la realiza y modifica las relaciones entre empleadores y empleados. En el terreno escolar se trata de saber cómo y en qué se puede hacer competente. Lo que está en juego es definir las condiciones y las finalidades de la formación. Cuando se habla de competencias docentes se está planteando que estos son los que deben determinar en cada caso cuál es el “buen criterio” a aplicar. Sin embargo, las indicaciones normativas pre-determinan estos criterios.

### Palabras clave

Competencia - Competencia profesional - Individualismo - Regulación

### Abstract

*The use of the word competence has led to several debates. While from a minimalist approach a competence is the ability to accomplish certain actions, this statement says nothing about the procedures, methods, steps and means that we should implement to accomplish that action. Neither says something about the mental functioning of the competent individual, much less on how to acquire them. It is a word that expresses a social relationship that attributes an action to the individual who makes it and that modifies the relations between employers and employees. Related to the school field, it is important to know how and about what be competent. What is at stake is to define the conditions and objectives of the training. When speaking of teaching skills, it is suggested that the teacher should determine in each case, which is the “wisdom” to apply. However, the policy regulations pre-determine this criterion.*

### Key words

*Competence - Professional competence - Individualism - Regulation*